



Political Education in the Social Studies Curriculum of Secondary Schools: A Mixed Method Study ¹

Zahra Yahyae

MA in Curriculum Development, Arak University, Arak, Iran

Sirus Mansoori ²

Assistant Professor in Curriculum Development, Arak University, Arak, Iran

Received: 13 January 2023 Revised: 16 May 2023 Accepted: 21 May 2023

DOI: 10.22067/social.2023.80580.1297

Abstract

The purpose of this research was to investigate the political education in the social studies curriculum of secondary schools of Iran. The research approach was mixed and the strategy used was quantitative and qualitative content analysis. The statistical population consisted of the social studies books of secondary schools. The sample was selected using purposeful method. A researcher-made checklist was used to collect the data, and in order to evaluate the validity of the indicators, content validity ration (CVR) was used. Content validity was 0.98. Moreover, data reliability was calculated using the agreement coefficient of 94%. Descriptive statistics was used for analyzing the data in the quantitative part and to test the appropriateness of attention, the Chi-square test was used. Thematic analysis was also used in the qualitative section. The results showed that totally 31 times the attention were paid to the component of political education. The highest frequent issues were related to the index “understanding regional and international political issues” (with a frequency of 13, that is, 41.1%) and “the right of people to decide on their political destiny” (with a frequency of 10, that is, 32.2%) respectively. On the contrary, the indicators “the right to criticize the officials”, “the right to criticize social institutions”, “the accountability of social institutions”, and “the criteria for recognizing and choosing the right in elections” each recording 1 case (3.3%) had the lowest frequency. No attention has been paid to the indicators “reforming social institutions” and “attention to political pluralism”. The results of the Chi-square test also showed that there is not a proper balance in dealing with political education components in social studies books of secondary schools of Iran.

Keywords: Political Education, Curriculum, Social Studies, Social Reconstruction

1. Extracted from MA Thesis, defended at Arak University, Arak, Iran

2. Corresponding author. Email: smansoori06@gmail.com



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

بررسی وضعیت تربیت سیاسی مبتنی بر بازسازی اجتماعی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه: یک مطالعه ترکیبی^۱

زهرا یحیایی (کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران)

zahrayahyaei6973@gmail.com

سیروس منصوری (استادیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران، نویسنده مسئول)

smansoori06@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی وضعیت تربیت سیاسی مبتنی بر بازسازی اجتماعی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه بود. رویکرد پژوهش، ترکیبی و روش استفاده شده، تحلیل محتوای کمی و کیفی بود. جامعه آماری پژوهش، کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول بود و نمونه براساس سرشماری کل کتاب‌ها و به شیوه هدفمند انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از چک‌لیست محقق‌ساخته استفاده شد و به منظور ارزیابی روایی شاخص‌ها از روایی محتوا (CVR) بر مبنای نظر متخصصان استفاده شد که نتیجه روایی محتوایی ۰/۹۸ به دست آمد. همچنین پایایی داده‌ها با استفاده از ضریب توافق ۹۴ درصد محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی از آمار توصیفی و به منظور آزمون تناسب توجه از آزمون خی دو استفاده شد. همچنین در بخش کیفی از تحلیل مضمون استفاده شد. نتایج به دست آمده از پژوهش نشان داد که در مجموع ۳۱ بار به مؤلفه تربیت سیاسی توجه شده است که شاخص‌های «آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی» با فراوانی ۱۳ (۴۱/۱ درصد) و «حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد، دفاع شده در دانشگاه اراک، اراک، ایران است.

سیاسی خویش» با فراوانی ۱۰ (۳۲/۲ درصد) به ترتیب دارای بیشترین فراوانی بودند و شاخص‌های «حق انتقاد به مسئولین»، «حق انتقاد از نهادهای اجتماعی»، «پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی» و «معیار تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات» هرکدام با فراوانی ۱ (۳/۳ درصد) کمترین میزان فراوانی را داشتند. به شاخص‌های «اصلاح نهادهای اجتماعی» و «توجه به کثرت‌گرایی سیاسی» هیچ توجهی نشده است. نتایج آزمون خبی دو نیز نشان داد که در پرداختن به مؤلفه‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه، توازن مناسبی وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت سیاسی، برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، بازسازی اجتماعی

۱. مقدمه

تربیت اجتماعی و سیاسی یکی از ساحت‌های مهم تعلیم و تربیت به حساب می‌آید؛ بنابراین پرداختن به آن در بین متخصصان تعلیم و تربیت اهمیت بسیار دارد (صحرانشین و همکاران، ۱۳۹۹؛ یوسف‌زاده و شاه‌مرادی، ۱۳۹۹؛ امیری و فقیهی، ۱۳۹۹؛ جعفری‌فر و ترابی، ۱۴۰۰)؛ باین‌حال در ارتباط با ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی هم در بین صاحب‌نظران و هم جوامع مختلف تفاوت‌های عمیقی وجود دارد.

در نگاه کلی می‌توان نظریه‌های اجتماعی را به دو رویکرد سازگارگرایی و بازسازی‌گرایی در ابتدا و انتهای یک طیف وسیع از رویکردها و دیدگاه‌ها تقسیم‌بندی کرد. سازگارگرایان در مقام توجیه و پذیرش وضع موجود و بازسازی‌گرایان اجتماعی در مقام اصلاح و انتقاد از وضع موجود برمی‌آیند. درمقابل به‌ویژه تربیت سیاسی نیز نظریه «سازگاری اجتماعی» بر تطابق نقش‌های اجتماعی در مدرسه تأکید دارد و توصیه می‌کند دانش‌آموزان برای زندگی موفقیت‌آمیز در یک جامعه از حیث پذیرفتن نقش‌های اجتماعی باید دارای مهارت باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). دسته اول از صاحب‌نظران، وظیفه آموزش و پرورش را ارائه میراث فرهنگی-هنری و به‌طورکلی توسعه‌دهنده وضع موجود می‌بینند؛ به‌عنوان مثال، جان لاک^۱

1. John Locke

وظیفه آموزش و پرورش را بار آوردن افراد مطابق با شرایط اجتماعی آنان می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰). دورکهم^۱ نیز کارکرد آموزش و پرورش را تربیت افراد متناسب با محیط اجتماعی آنان می‌داند. به نظر او، کلاس درس به منزله جامعه‌ای کوچک و عامل جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است (علاقه‌بند، ۱۳۹۵)؛ به گونه‌ای که سعی می‌شود از طریق آموزش و پرورش، ارزش‌ها، آداب و رسوم و فلسفه مدنظر حاکمیت به فراگیران منتقل شود (میلر، ۱۹۸۳). بدیهی است که از این دیدگاه، آموزش و پرورش کارکردی «محافظه‌کارانه» دارد؛ به این معنی که همچون نظامی کنترل‌کننده، تنها در جهت حفظ تحکیم و تداوم وضع موجود تلاش می‌کند. در انتهای دیگر طیف، دیدگاه‌های موجود درباره تربیت اجتماعی-سیاسی، دیدگاه بازسازی اجتماعی و دیدگاه انتقادی وجود دارند (مرزوقی، ۱۳۸۴)؛ دیدگاهی که عمدتاً به دنبال تغییرات بنیادی است. در واقع در دیدگاه بازسازی‌گرایی اعتقاد بر این است که مسائل جامعه باید در متن برنامه درسی قرار داده شود و مدرسه به دنبال اصلاح و بازسازی بحران‌های جامعه باشد (آکتان^۲، ۲۰۲۱)؛ در نتیجه در چنین دیدگاهی نقش مدرسه به چالش کشیدن نقدهای حاکم بر جامعه است؛ بر این اساس، این دیدگاه به جای آموزش صرف مفاهیم مربوط به ساختار و نهادهای قدرت، به دنبال افزایش تحلیل سیاسی و درک روابط قدرت و توسعه توانایی‌های دانش‌آموزان در به نقد کشاندن این ساختارها است (گلارد مارتینز و چاپمن^۳، ۲۰۲۳). این گروه بیشتر بر این باورند که معلم در فرایند اجرای برنامه درسی باید فعالانه کنشگری کند و به جای اجرای صرف برنامه‌های درسی دیکته‌شده، نقادانه به تحلیل آن‌ها برای روشن کردن زوایای پنهان برنامه درسی سیاسی باشد؛ از این رو در چنین دیدگاهی معلمان نمی‌توانند بی-طرف باشند (استیفنز^۴، ۲۰۲۳).

-
1. Durkheim
 2. Aktan
 3. Gallard Martínez & Chapman
 4. Stephens

درواقع، طرفداران بازسازی اجتماعی ادعا می‌کنند که نظریه‌های تربیتی به‌جای آنکه انتزاعی و متکی به فلسفه‌های تعقلی باشند، باید روش‌های زندگی اجتماعی و سیاسی را تدوین کنند (گوتگ^۱، ۱۳۹۲). این گروه به‌عنوان فعالان اجتماعی در فعالیت‌های سیاسی شرکت می‌کنند و ارزش‌ها و مواضع مشخصی دارند. برای مربی‌ای که به بازسازی جامعه معتقد است و طرفدار رویکرد انتقادی است، بی‌طرفی سیاسی معنایی ندارد و معتقد است هیچ برنامه درسی از نظر سیاسی بی‌طرف نیست (مرزوقی و منصور، ۱۳۹۴).

نظریه بازسازی اجتماعی برگرفته از دیدگاه‌های فلسفی عمل‌گرایی و پیشرفت‌گرایی است. ویژگی اصلی این دیدگاه‌ها اصرار بر دگرگونی و تغییر است که دارای دو مقدمه و دو پیش‌فرض است: اول اینکه هر جامعه به تغییر مداوم نیاز دارد؛ دوم اینکه تغییر جامعه هم بازسازی و هم کاربرد تربیت در بازسازی را شامل می‌شود. تأکید بر تغییر تاحدی مهم است که تفاوت میان بازسازی اجتماعی با عمل‌گرایی و پیشرفت‌گرایی تفاوت در درجه تأکید بر تغییر است، نه در نوع (شعاری نژاد، ۱۳۸۳، ص. ۵۰۴). طرفداران بازسازی اجتماعی ادعا می‌کنند که از عمل‌گرایی جان دیویی پیروی می‌کنند؛ چراکه جان دیویی^۲ تأکید زیادی بر بازسازی تجربه دارد و همین پافشاری بر ضرورت بازسازی تجربه فردی و اجتماعی باعث شده است که بازسازی اجتماعی را به عمل‌گرایی نسبت دهند. حامیان بازسازی اجتماعی مخالف اصلاح جامعه از طریق اقدام سیاسی هستند. آن‌ها معتقدند بازسازی جامعه باید از طریق آموزش و پرورش و در مدارس و با ارائه بینش و نگرش جدید از زندگی مشترک اجتماعی به دانش‌آموزان انجام شود (نلر^۳، ۱۳۹۱، ص. ۷۴). از نظر بازسازی اجتماعی لازم است که مدارس تدابیری بیندیشند و به ارائه برنامه‌هایی بپردازند که منجر به اصلاح و توسعه‌ی جامعه شود و معلمان از قدرت خود به‌منظور رهبری شاگردان در برنامه‌های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره‌گیرند؛ به عبارت دیگر، نظریه‌های تربیتی به‌جای آنکه بیشتر

-
1. Gutek
 2. Dewey
 3. Kneller

ذهنی و نظری باشند، باید راه و روش چگونگی زندگی اجتماعی و سیاسی را تدوین کند (گوتک، ۱۳۹۲). در دیدگاه بازسازی اجتماعی، نیازهای جامعه بر نیازهای فرد مقدم تر است. در این دیدگاه، دو نظریه کلی «حال‌نگر» و دیگری «آینده‌نگر» وجود دارد. نظریه حال‌نگر معتقد است که تعلیم و تربیت مجاز است تا حدی به بازسازی و اصلاح جامعه بپردازد که لازمه آن ایجاد تغییر و تحول بنیادین در ساختار قدرت آن جامعه نباشد؛ بلکه دانش‌آموزان را برای زندگی در شرایط کنونی و با توجه به نیازهای روز اجتماع تربیت کند. در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده‌نگر وجود دارد. طرفداران این نظریه معتقدند در تدوین برنامه‌های درسی باید به تلفیقی از نیازهای جامعه حاضر و نیازهای جامعه‌ی مطلوب و آرمانی توجه شود؛ بنابراین در طراحی اجتماع مطلوب برای آینده، ساختار فعلی قدرت، توزیع طبقات اجتماعی و اقتصادی جامعه‌ی کنونی رد می‌شود؛ بر این اساس، خط‌مشی تعلیم و تربیت و سوگیری برنامه‌های درسی باید در راستای ایجاد تغییر اساسی در ساختار اجتماع باشد. دلیل اینکه هر دو نظریه با وجود تفاوت‌های زیادی که با یکدیگر دارند همچنان تحت یک دیدگاه قرار دارند، وجود نقطه مشترک بین این دو نظریه است؛ یعنی هر دو نظریه به اجتماع به‌عنوان منبع اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی می‌پردازند، ولی در تشخیص نیازها هرکدام راه و روش متفاوتی را انتخاب می‌کنند: یکی نیاز را در آموزش دانش‌آموز برای ورود به اجتماع و کسب مهارت‌های لازم برای ایفای نقش خود به‌عنوان یک شهروند نمونه می‌بیند و دیگری در پی ایجاد تغییر و تحول بنیادی و توسعه تفکر انقلابی در ذهن دانش‌آموز است تا از این طریق او را برای ایفای نقش در راستای ایجاد تحول اساسی در وضعیت کنونی جامعه آماده کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۰، ص. ۶۲). از طرف دیگر، در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت ملی، تأکید زیادی به ساحت تربیت سیاسی شده و در بخش‌های مربوط به بیانیه سند تحول و راهکارهای اجرایی، بارها از چارچوب موردنیاز و همچنین راهکارهای اجرایی برای چگونگی رسیدن به تربیت سیاسی مطلوب بحث شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

با توجه به اهمیت تربیت سیاسی در نظام‌های آموزشی دنیا از جمله نظام آموزشی ایران و همچنین از آنجاکه ساحت تربیت سیاسی یکی از مهم‌ترین ساحت‌های تربیتی محسوب می‌شود، پژوهش حاضر بر آن است تا میزان توجه کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول به مؤلفه‌های تربیت سیاسی را از دیدگاه بازسازی اجتماعی بررسی کند. سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم توجه شده است؟
- ۲- تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم توجه شده است؟
- ۳- تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم توجه شده است؟
- ۴- تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول توجه شده است؟
- ۵- تا چه میزان بین مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول تفاوت معنادار وجود دارد؟

۲. پیشینه تحقیق

صحرانشین و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «تبیین مبانی تربیت سیاسی و اجتماعی در اندیشه‌های دیویی و مطهری به منظور تدوین الگوی تربیت شهروندی برای آموزش و پرورش» به این نتایج رسیدند که اندیشه‌های مطهری و جان دیویی دلالت‌های مهمی برای تربیت شهروندی دارد؛ بر این اساس می‌توان اندیشه‌های فلسفه مذکور را به‌عنوان منبع و راهبری مطمئن در حوزه‌های تربیت شهروندی برای بهتر زیستن و ایجاد مدینه فاضله به کار گرفت.

کریمی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که اسناد توسعه جمهوری اسلامی بر فراهم کردن زمینه‌های مساعد معنایی و شناخت صحیح ارزش‌ها و تحکیم خانواده تأکید بسیار کرده‌اند. همچنین به توانمندسازی نیروی انسانی تسهیل‌گر و توسعه محیط‌های آموزشی هوشمند توجه شده است، اما نگاه آینده‌گرایانه به تقویت زمینه‌های توانمندسازی فردی مانند مهارت‌های تفکر، مهارت تصمیم‌گیری، سواد رسانه‌ای و آموزش مهارت‌های زیست‌محیطی کم‌رنگ به نظر می‌رسد. همچنین لازم است اسناد توسعه توجه بیشتری به الزامات فرهنگی آینده از جمله تکثرگرایی، تفاوت‌های فرهنگی و آموزش فرهنگ شهروندی نشان دهند.

امیری و فقیهی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی تربیت اجتماعی سیاسی در برنامه درسی متوسطه» به این نتایج رسیدند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی با توجه به دو مؤلفه تربیت اجتماعی و سیاسی در دوره اول متوسطه، با اعتبار ۹۹ درصد به تأیید متخصصان رسیده است.

ملکی‌پور و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که ایدئولوژی غالب برنامه درسی دانشجویان رشته علوم سیاسی دانشگاه تهران در مقطع تحصیلات تکمیلی، ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی و کارایی اجتماعی و ضعیف‌ترین ایدئولوژی در این حوزه، بازسازی گرایشی اجتماعی و یادگیرنده‌محور است؛ این در حالی است که رشته علوم سیاسی با توجه به نفس خود، نیازمند دانشجویانی با ویژگی‌هایی مانند تفکر انتقادی، خلاقیت قوی، قدرت تجزیه و تحلیل عمیق، استقلال فکری، روابط اجتماعی گسترده و داشتن روحیه گرایش به تغییرطلبی محیط پیرامونی و مطالبه‌گری و پرسش‌گری و... است که این ویژگی‌ها تنها در دانشجویانی دیده می‌شود که دارای ایدئولوژی‌های بازسازی گرایشی اجتماعی و یادگیرنده‌محور هستند.

ذهبیون و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی درباره تحلیل محتوای کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره دبیرستان به لحاظ توجه به مفاهیم تربیت شهروندی نشان دادند که تفاوت معنادار بین میزان توجه به مؤلفه‌های شهروندی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی مشاهده شد. میزان توجه در کتب مطالعات اجتماعی و

جامعه‌شناسی، بیش از حد انتظار و در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، کمتر از حد انتظار بود. به علاوه، یافته‌ها نشان داد که بین پایه‌های تحصیلی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های شهروندی تفاوت معنادار است و همچنین کمترین اهمیت به مقوله هویت جهانی وجود دارد.

نیلی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان سواد سیاسی و اجتماعی شهروندان بزرگ‌سال شهر اصفهان» نشان دادند که در جامعه ایران، میزان سواد اجتماعی و سیاسی شهروندان بزرگ‌سال در حد مطلوب نیست.

دهقانی (۱۳۹۰) نشان داد که رویکرد فعلی تربیت اجتماعی دیسپلین‌محور بوده و اجزا و عناصر برنامه نیز با این رویکرد همسوست؛ در حالی که در وضعیت مطلوب رویکرد برنامه بر حاکمیت نظام فکری، اعتقادی، ارزشی اسلام و ماهیت و هویت تربیت اجتماعی و دانش‌آموز‌محوری با گذر نرم جامعه‌محوری مورد تأکید است.

رضوی و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند که وضعیت تربیت سیاسی در برنامه درسی دوره ابتدایی چندان مطلوب نیست. اهداف، بیشتر ناظر بر بعد شناختی و عاطفی است و از بعد رفتاری یا مهارتی غفلت شده است. محتوای برنامه درسی نیز نتوانسته است فرصت مناسبی برای تربیت سیاسی کودکان مبتنی بر اندیشه مردم‌سالاری دینی فراهم آورد و به بازنگری اساسی و جدی نیاز دارد. روش‌های آموزش و ارزشیابی پیشنهادی به نظر یادگیرنده‌محور و فعال هستند، اما با توجه به کاستی و ضعف محتوای آموزشی نمی‌تواند چندان مؤثر باشد. از سوی دیگر به نظر می‌رسد، بین برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی از منظر تربیت سیاسی هماهنگی وجود ندارد.

هاشمی (۱۳۸۸) نشان داد که جهت‌گیری اصلی کتاب‌های درسی در ارتباط با آموزش صلح بر حفظ انسجام ملی و تمامیت ارضی کشور، شناسایی دشمن، آشناکردن یادگیرندگان با سیاست‌های استعماری کشورهای قدرتمند غربی، نبود توازن قدرت و مبادلات سیاسی،

اقتصادی و فرهنگی کشورها در سطح بین‌المللی و مقابله با فتنه و تهاجم دشمنان است؛ به سخن دیگر، رویکرد آموزشی کتاب‌های درسی تلقین مؤلفه‌های صلح مسلح است. کوشیر و لاکشمینارایانان^۱ (۲۰۲۱) در بررسی وضعیت حقوق بشر در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی به این نتیجه رسیدند که حقوق بشر به‌طور صریح، بیشتر در مقطع راهنمایی در مقایسه با دبستان گنجانده شده است. بعد از آن، کتاب‌های درسی علوم سیاسی و تاریخ نشان‌دهنده نمونه بهتری از گنجاندن ضمنی و صریح حقوق بشر است. درحالی‌که به حقوق مدنی و سیاسی به‌صراحت اشاره شده است، به حقوق اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره ضعیف شده است و پرداختن به حقوق جمعی و همبستگی در ضعیف‌ترین حد خود قرار داشته است؛ درحالی‌که فرصت‌های زیادی برای پرداختن به این حقوق در کتاب‌های درسی وجود داشته است.

سیمون داتزبرگر و لومت^۲ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «مدارس به‌عنوان عوامل تغییر؟ آموزش و پرورش و نمایندگی سیاسی فردی در اوگاندا» دریافتند که مدارس اوگاندا تنها سهم اندکی در تربیت سیاسی افراد دارند. درحالی‌که بیشتر پاسخ‌دهندگان احساس می‌کردند که مسائل اجتماعی در مدرسه به‌طور انتقادی منعکس شده‌اند، دانش آن‌ها از نهادهای سیاسی ملی و نحوه مطالبه و حمایت از حقوق خود به‌عنوان شهروندان بسیار کم است. دیویس^۳ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «سواد سیاسی در ژاپن و انگلستان» دریافتند که به‌رغم ادعای معلمان در پرداختن به مفاهیم سیاسی، آنان بیشتر متوجه محتوای آشکار سیاسی بوده‌اند.

1. Košir & Lakshminarayanan
2. Datzberge
3. Davis

۳. روش تحقیق

با توجه به اینکه در این پژوهش از شمارش واحدهای محتوایی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول استفاده شد و تلاش شد تا ویژگی‌های خاصی در قالب مضمون در متن شمارش شود، توصیف کمی، عینی و نظام‌مندی است همچنین به دلیل اینکه مؤلفه‌های بازسازی اجتماعی به همراه مصادیق آن‌ها در جدول‌هایی آورده شد و سپس به تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی پرداخته شد، این پژوهش، مطالعه‌ای با رویکرد ترکیبی است. ایده اصلی رویکرد ترکیبی که از آن به رویکرد چندروشی یا شیوه آمیخته نیز یاد می‌شود، این است که ترکیب رویکردهای کمی و کیفی درک مناسب‌تر و جامع‌تری از موضوعات تحقیق به دست می‌دهد. در این رویکرد، ضعف‌ها و محدودیت‌های هر یک از تحقیقات کمی و کیفی جبران می‌شود. همچنین این شیوه شواهد و مدارک جامع‌تری را برای پژوهش موضوع تحقیق ارائه می‌دهد و به محقق کمک می‌کند تا به سؤالاتی پاسخ دهد که رویکردهای کمی یا کیفی به تنهایی نمی‌توانند پاسخ‌گوی آن‌ها باشند.

جامعه آماری در این پژوهش کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شامل کتاب‌های هفتم، هشتم و نهم بود که در دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی و متوسطه نظری آموزش و پرورش چاپ شدند. با توجه به ماهیت پژوهش، به دلیل محدودیت‌های جامعه آماری و به منظور دستیابی به داده‌های دقیق و قابل اعتماد، کل جامعه آماری به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها، سیاهه تحلیل شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی بود که از طریق مطالعه ادبیات تحقیق و بررسی مطالعات داخلی و خارجی در حوزه نظریه بازسازی اجتماعی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و تغییرات اجتماعی انجام شده و به منظور میزان توجه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول به شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی، تنظیم شد. سپس با استفاده از نظرات متخصصان مطالعات برنامه درسی و براساس بازخوردهای دریافت شده از ایشان شاخص‌ها اصلاح شد. سرانجام فهرست نهایی

شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در قالب ۹ شاخص عملیاتی تعیین شد.

جدول ۱. شاخص‌سازی تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی

منابع شاخص‌ها	شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی
(اپل، ۱۳۹۵، ص. ۲۳۳؛ کاونتس به نقل از اوزمن و کراور، ۱۳۸۷؛ شیرو، ۲۰۰۷، ص. ۱۵۸؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۹۴؛ صادقی، ۱۳۹۴؛ شمشیری و ایزدپناه، ۱۳۹۲، ص. ۸۶؛ ملکی، ۱۳۸۴)	حق انتقاد به مسئولین
(اپل، ۱۳۹۵، ص. ۲۳۳)؛ کاونتس به نقل از اوزمن و کراور، ۱۳۸۷؛ شیرو، ۲۰۰۷، ص. ۱۵۸؛ بهمنی و همکاران، ۱۳۹۴؛ صادقی، ۱۳۹۴؛ شمشیری و ایزدپناه، ۱۳۹۲، ص. ۸۶؛ ملکی، ۱۳۸۴)	حق انتقاد به نهادهای اجتماعی
(فیضی و زارع، ۱۳۹۴، صص. ۲۶-۸؛ ذاکری و همکاران، ۱۳۹۰، صص. ۱۸-۱؛ قادری، ۱۳۹۵)	پاسخگویی نهادهای اجتماعی
(کاونتس به نقل از اوزمن و کراور، ۱۳۸۷؛ گوتک، ۱۳۹۲، ص. ۴۶۳؛ نلر، ۱۳۹۱، ص. ۷۵؛ استنلی، ۱۳۸۱؛ لگ، ۲۰۱۳)	اصلاح نهادهای اجتماعی
(اپل، ۱۳۹۵، ص. ۲۳۳؛ درخواه و همکاران، ۱۳۹۱؛ منشور حقوق شهروندی، ۱۳۹۵؛ نلر، ۱۳۹۱، ص. ۷۵)	آزادی بیان
شیرو، ۲۰۰۷، ص. ۱۵۷؛ گوتک، ۱۳۹۲)	آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی
(عباس‌زاده و سوری، ۱۳۹۲)	توجه به کثرت‌گرایی سیاسی
(باسلر، ۲۰۱۰، ص. ۴۹؛ براملد، ۱۹۵۷ و ۱۹۷۶ به نقل از اوزمن و کراور، ۱۳۸۷؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۸۳، ص. ۵۰۵)	حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش
امامی میبیدی و میرمحمدی میبیدی، ۱۳۹۳؛ شفیعی، ۱۳۸۹)	توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات

برای ارزیابی روایی شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی و به‌منظور هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش، از روایی محتوایی استفاده شد. برای

بررسی روایی محتوایی به شکل کمی، از ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) استفاده شد. برای این منظور از ۹ تن از متخصصان مطالعات برنامه درسی درخواست شد تا هر شاخص را براساس طیف سه قسمتی «ضروری است»، «مفید است ولی ضرورتی ندارد» و «ضرورتی ندارد» بررسی کند. سپس پاسخها مطابق فرمول محاسبه شد که ۰/۹۸ برای کل مؤلفه‌ها به دست آمد. همچنین برای پایایی از ضریب توافق استفاده شد؛ بدین صورت که از یک نفر متخصص مطالعات برنامه درسی خواسته شد که تک تک مصداق‌های جمع‌آوری شده از کتاب‌های مطالعات اجتماعی را مطالعه کند و مشخص کند که آیا این مصداق‌ها مؤلفه مدنظر را تأیید می‌کند یا خیر. سپس پژوهشگر و فردی دیگر که درمورد نظریه بازسازی اجتماعی اطلاعات غنی داشت، به‌طور جداگانه داده‌ها را بررسی کردند و پس از مشخص کردن تعداد توافقی‌ها، ضریب پایایی ۹۴ درصد به دست آمد. برای جمع‌آوری داده‌ها از واحد تحلیل مضمون استفاده شد که شامل متن، فعالیت‌ها، به کار ببندیم، تصاویر و کاربرگ‌های فعالیت، بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، در بخش کمی از آمار توصیفی (جداول فراوانی، درصد و میانگین) و آزمون خی دو و در بخش کیفی از تحلیل متن و مضمون (فراگیر، سازمان‌دهنده، پایه) استفاده شد.

۴. یافته‌های تحقیق

سؤال اول پژوهش: تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم توجه شده است؟

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد فراوانی شاخص‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی

هفتم دوره متوسطه اول

پایه هفتم دوره متوسطه اول		شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی
درصد	فراوانی	
۱۱/۱	۱	حق انتقاد به مسئولین
۰	۰	حق انتقاد به نهادهای اجتماعی

پایه هفتم دوره متوسطه اول		شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی
درصد	فراوانی	
۰	۰	پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی
۰	۰	اصلاح نهادهای اجتماعی
۲۲/۳	۲	آزادی بیان
۳۳/۴	۳	آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی
۰	۰	توجه به کثرت‌گرایی سیاسی
۳۳/۴	۳	حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش
۰	۰	توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات
۱۰۰	۹	جمع

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، از میان شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب مطالعات هفتم، شاخص «حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» و «شاخص آگاهی و درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی» هرکدام با فراوانی ۳ و درصد فراوانی ۳۳/۴ درصد دارای بیشترین فراوانی‌اند و بعد از آن‌ها شاخص «آزادی بیان با فراوانی ۲ و درصد فراوانی ۲۲/۳ درصد» قرار دارد. شاخص «حق انتقاد به مسئولین» با فراوانی ۱ و درصد فراوانی ۱۱/۱ درصد دارای کمترین فراوانی است و به شاخص‌های «حق انتقاد به نهادهای اجتماعی»، «پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی»، «اصلاح نهادهای اجتماعی»، «توجه به کثرت‌گرایی سیاسی» و «توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات» توجه نشده است.

براساس نتایج پژوهش، «حق انتقاد به مسئولین» اولین شاخص تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی است که در کتاب مطالعات اجتماعی هفتم متوسطه، تنها یک مرتبه به آن اشاره شده است. این مضمون در درس اوضاع اقتصادی ایران باستان و در «به کار ببندیم» صفحه ۱۴۲ آمده و از دانش‌آموزان خواسته شده است که به‌طور گروهی نمایشنامه‌ای بنویسند و در کلاس اجرا کنند. موضوع نمایشنامه «وضع طبقاتی جامعه در ایران باستان»

است: «نمایشنامه را طوری بنویسید که در بخشی از آن، فردی در حضور شاه یا بزرگان از ظلمی که به طبقه محروم می‌شود، انتقاد و از حقوق آن‌ها دفاع کند».

دومین شاخص تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی که در کتاب مطالعات اجتماعی هفتم متوسطه به آن اشاره شده است، شاخص آزادی بیان است که دو مرتبه به آن توجه شده است: یکی در درس «من حق دارم» در صفحه ۴؛ ضمن برشمردن تعدادی از حقوق دانش‌آموزان در مدرسه، اشاره می‌کند که «هر دانش‌آموزی حق دارد نظرش را درباره مشکلات درسی یا روش‌های آموزشی در مدرسه، مؤدبانه و محترمانه بیان کند». همچنین در درس «چرا به قوانین و مقررات نیاز داریم؟» در فعالیت صفحه ۱۵ از دانش‌آموزان خواسته شده است به گروه‌های پنج یا شش نفری تقسیم شوند و مجسم کنند یک روز را در اردو سپری کرده‌اند و مسائلی برای آن‌ها پیش آمده است. باهم گفت‌وگو کنند و درباره هر موقعیت تصمیم‌گیری کنند. سرانجام تصمیمات نهایی را به صورت مقررات روی یک کاغذ بنویسند و در کلاس بخوانند. بعد از آن از دانش‌آموزان سؤال شد: «آیا همه اعضا حق اظهارنظر درباره موضوع را داشتند؟» به نظر می‌رسد کتاب‌های درسی در این شاخص، بیشتر سعی کرده‌اند مشارکت و نقش دانش‌آموزان در حوادث اجتماعی را مدنظر قرار دهند و فضا را به سمت ساختار قدرت و مسائل سیاسی برده‌اند.

سومین شاخص تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی که در کتاب مطالعات اجتماعی هفتم متوسطه به آن اشاره شده است، شاخص «آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی» است که سه مرتبه در این کتاب به آن اشاره شده است؛ به‌عنوان مثال، در درس «همدلی و همیاری در حوادث» (صفحه ۲۳) بیان شده است که ما هنگام حوادث فقط به یاری هم‌وطنان خود نمی‌شتابیم، بلکه انسان‌های مظلوم و آسیب‌دیده در هر جای جهان که باشند، ما به همه احساس مسئولیت می‌کنیم؛ به‌عنوان مثال، اشاره شده است: «هرروزه شاهد هستیم که مردم فلسطین در اثر حملات ناجوانمردانه رژیم اشغالگر قدس، زخمی می‌شوند یا به شهادت می‌رسند یا در خبرها می‌شنویم مردم برخی کشورها در آسیا و آفریقا به خاطر

خشک‌سالی یا فقر و جنگ که گاهی ناشی از دخالت کشورهای زورگو است، کشته شده یا می‌شوند». همچنین در صفحه ۲۵ همین کتاب به «کشورهای آمریکا و اسرائیل اشاره شده است که مانع از رسیدن خدمات درمانی و دارو به کشورهای نیازمند مثل عراق، فلسطین، یمن و سوریه می‌شوند» و نیز در صفحه ۱۲۸ این کتاب از دانش‌آموزان سؤال شده است که «به نظر شما هدف از جنگ‌ها و لشکرکشی‌ها در جهان امروز چیست؟ و چه کشورهایی بیشترین جنگ‌ها را در جهان به راه انداخته‌اند؟» بنابراین همان‌گونه که مشخص است، کتاب‌های درسی در این زمینه عمدتاً به دشمن‌شناسی و همچنین شناخت و حمایت از محرومان جهان پرداخته‌اند.

چهارمین و آخرین شاخص تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی که در کتاب مطالعات هفتم متوسطه به آن اشاره شده است، شاخص «توجه به حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» است که سه مرتبه به آن اشاره شده است: اول در درس قانون‌گذاری صفحه ۱۷. پس از معرفی قانون اساسی بیان شده است که «قانون اساسی در روزهای ۱۱ و ۱۲ آذرماه ۱۳۵۸ به همه‌پرسی گذاشته شد و بیش از ۹۸ درصد مردم به آن رأی مثبت یا آری دادند». همچنین در صفحه ۱۹ درخصوص نمایندگان مجلس شورای اسلامی بیان می‌کند که «نمایندگان منتخب مردم هستند که قوانین عادی را تهیه و تصویب می‌کنند. آن‌ها برای یک دوره چهارساله از سوی مردم مناطق مختلف کشور ما انتخاب می‌شوند». و نیز در صفحه ۲۰ در تعریف همه‌پرسی آمده است: «همه‌پرسی: رأی‌گیری از همه مردم یک کشور برای رد یا قبول یک موضوع»؛ بنابراین از مصداق‌های مدنظر مشخص است که کتاب‌های درسی در ارتباط با تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش براساس وضعیت موجود اشاراتی داشته‌اند، اما به شاخص‌های حق انتقاد راجع به نهادهای اجتماعی، پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی، اصلاح نهادهای اجتماعی، توجه به کثرت‌گرایی سیاسی و توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات، توجه نشده است.

سؤال دوم پژوهش: تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم توجه شده است؟

جدول ۳. توزیع و درصد فراوانی شاخص‌های تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی هشتم متوسطه اول

پایه هفتم دوره متوسطه اول		شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی
درصد	فراوانی	
۰	۰	حق انتقاد به مسئولین
۵/۹	۱	حق انتقاد به نهادهای اجتماعی
۵/۹	۱	پاسخگویی نهادهای اجتماعی
۰	۰	اصلاح نهادهای اجتماعی
۱۱/۸	۲	آزادی بیان
۴۷/۱	۸	آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی
۰	۰	توجه به کثرت‌گرایی سیاسی
۲۳/۵	۴	حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش
۵/۹	۱	توجه به تشخیص و انتخاب اصلح
۱۰۰	۱۷	جمع

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، از میان شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب مطالعات هشتم، شاخص «آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی» با فراوانی ۸ و درصد فراوانی ۴۷/۱ درصد، دارای بیشترین فراوانی است و بعد از آن، «حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» با فراوانی ۴ و درصد فراوانی ۲۳/۵ درصد، قرار دارد. همچنین شاخص‌های «حق انتقاد به نهادهای اجتماعی»، «پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی» و «توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات» هرکدام با فراوانی یک مرتبه و درصد فراوانی ۵/۹ درصد، دارای کمترین درصد فراوانی هستند و به

شاخص‌های «حق انتقاد به مسئولین»، «اصلاح نهادهای اجتماعی» و «توجه به کثرت‌گرایی سیاسی» توجه نشده است.

براساس نتایج پژوهش، «حق انتقاد به نهادهای اجتماعی» اولین شاخص تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی است که در کتاب مطالعات اجتماعی هشتم متوسطه تنها یک مرتبه به آن اشاره شده است این مضمون در درس وظایف دولت، صفحه ۱۸ آمده است که شهروندان «حق دارند از خدمات دولت در زمینه‌های مختلف بهره‌مند شوند و حق دارند آزادی بیان، اظهارنظر و انتقاد داشته باشند»؛ بنابراین در این کتاب برخلاف کتاب اول، دولت به‌عنوان یک نهاد مطرح شده است که می‌توان به آن انتقاد کرد.

دومین شاخص «پاسخ‌گویی به نهادهای اجتماعی» است که در کتاب مطالعات هشتم متوسطه اول تنها یک مرتبه به آن اشاره شده است؛ به عبارت دیگر، در درس ساختار و تشکیلات دولت، در صفحه ۱۶ ضمن آشنایی دانش‌آموزان با نهاد ریاست جمهوری، به پاسخگوبودن دولت نیز اشاره شده است: «رئیس‌جمهور و دولتی که تشکیل می‌دهد در برابر ملت ایران، رهبر و مجلس شورای اسلامی مسئول هستند و باید پاسخگو باشند». همچنین در درس وظایف دولت، در صفحه ۱۸ ضمن معرفی شهروند بیان شده است: «آن‌ها حق دارند از خدمات دولت در زمینه‌های مختلف بهره‌مند شوند و حق دارند آزادی بیان، اظهارنظر و انتقاد داشته باشند». همچنین در «به کار ببندیم» صفحه ۲۲ همین درس بیان شده است که «مردم می‌توانند نظرات و پیشنهادهای خود را با دفتر ریاست جمهوری یا دفتر روابط عمومی وزارتخانه‌ها از طریق مراجعه، مکاتبه یا تلفن بیان کنند. پرس‌وجو کنید و شماره تلفن یکی دو مورد از آن‌ها را به دست آورید و اگر پیشنهاد و نظری دارید، به آن‌ها بگویید». در کتاب مطالعات هشتم نیز به آن اشاره شده است؛ به‌عنوان مثال در صفحه ۱۲۶ به بررسی مسائل سیاسی جنوب غرب آسیا پرداخته شده است؛ از جمله «وضعیت کشورهای عراق و افغانستان که به دلیل جنگ، اشغال نظامی آمریکا و نبودن امنیت وضعیت چندان مناسبی ندارند». همچنین در صفحه ۱۲۸ به «اشغالگری رژیم اسرائیل اشاره شده است که با حمایت آمریکا و

انگلیس علاوه بر اشغالگری به توطئه و دشمنی با مسلمانان منطقه می‌پردازند». سپس به «جنگ‌های نیابتی در منطقه» اشاره شده است که «موجب بروز تنش و بحران» در منطقه می‌شوند. در ادامه این صفحه دوباره به فعالیت‌های اسرائیل در منطقه اشاره شده که این تضمین را به صهیونیست‌ها می‌دهد که اگر زمانی دولت اسلامی مقتدری در این منطقه به وجود آمد، اسرائیل با آن مقابله کند و بتواند جلوی نفوذ آن را بگیرد. همچنین در صفحه ۱۵۵ به «مسائل سیاسی آمریکا و تبعیض نژاد علیه سرخپوستان» اشاره شده است؛ بنابراین مشابه کتاب اول، در اینجا نیز عمدتاً به دشمن‌شناسی و حمایت از محرومان جهان به‌عنوان سیاست رسمی کشور توجه ویژه‌ای شده است.

«حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» شاخص دیگری است که در کتاب مطالعات هشتم به آن اشاره شده است؛ به‌عنوان مثال، در درس ظهور اسلام در شبه‌جزیره عربستان، در صفحه ۵۴ در توضیح اخلاق، اصول و شیوه حکومت پیامبر به مشورت دادن مردم در امور حکومت اشاره شده است که ایشان «از اصل مشورت برای مشارکت دادن مردم در امور حکومت به‌خوبی بهره می‌گرفت و پس از مشورت با اصحاب اقدام به تصمیم‌گیری در مسائل مهم سیاسی و نظامی می‌کرد؛ برای مثال پیامبر اکرم صلی‌الله علیه وآله در جنگ احد رأی جوانان را که اکثریت داشتند بر رأی خود ترجیح داد».

شاخص بعدی، «توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات» است که در کتاب مطالعات اجتماعی هشتم متوسطه اول، تنها یک مرتبه در صفحه ۱۵ کتاب مطالعات هشتم به آن اشاره شده است. در این صفحه بیان شده است که «رأی‌دهندگان باید تلاش کنند تا صالح‌ترین فرد را برای ریاست جمهوری در میان نامزدها شناسایی کنند؛ فردی که با داشتن برنامه‌ای مناسب، بیشترین میزان تعهد، کاردانی و دوری از فساد را داشته باشد و با جذابیت، به دنبال حل مشکلات مردم و جامعه باشد»؛ بنابراین شیوه پرداختن به شاخص‌ها براساس پذیرش ایدئولوژی کشورمان در حوزه سیاست مطرح شده است.

سؤال سوم پژوهش: تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم توجه شده است؟

جدول ۴. توزیع و درصد فراوانی شاخص‌های تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی نهم متوسطه اول

پایه هفتم دوره متوسطه اول		شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی
درصد	فراوانی	
۰	۰	حق انتقاد به مسئولین
۰	۰	حق انتقاد به نهادهای اجتماعی
۰	۰	پاسخگویی نهادهای اجتماعی
۰	۰	اصلاح نهادهای اجتماعی
۰	۰	آزادی بیان
۴۰	۲	آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی
۰	۰	توجه به کثرت‌گرایی سیاسی
۶۰	۳	حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش
۰	۰	توجه به تشخیص و انتخاب اصلاح
۱۰۰	۵	جمع

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، از میان شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب مطالعات نهم، تنها به دو تا از شاخص‌ها اشاره شده و به بقیه شاخص‌ها اشاره نشده است. شاخص «حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» با فراوانی ۳ و درصد فراوانی ۶۰ درصد دارای بیشترین فراوانی و شاخص «آگاهی و درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی» با فراوانی ۲ و درصد فراوانی ۴۰ درصد، دارای کمترین فراوانی است.

در تحلیل شاخص‌های ذکر شده می‌توان گفت که شاخص حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش در کتاب مطالعات نهم به «رأی‌گیری قانون اساسی» و «جمهوری اسلامی ایران در روزهای ۱۰ و ۱۱ فروردین» در صفحه ۱۰۵ پرداخته است. همچنین در صفحات ۱۵۱ و ۱۵۲ به اهمیت رأی عمومی در اداره کشور اشاره شده است که از «راه انتخابات، یا از راه همه‌پرسی» انجام می‌شود.

شاخص «آگاهی و درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی» در کتاب مطالعات نهم صفحه ۸ به امنیت سیستم‌های موقعیت‌یاب نظامی کشورها پرداخته و بیان می‌کند: «اگر بر اساس GPS^۱ باشد، احتمال کنترل، اختلال یا فریبکاری از سوی آمریکا در فعالیت‌های دفاعی آن کشور، بسیار افزایش خواهد یافت. چنانکه تاکنون، آمریکا برای جاسوسی از افراد در کشورهای مختلف به وسیله تلفن‌های هوشمند یا ترور برخی فرماندهان کشور ما و جبهه مقاومت به وسیله موشک‌های هدایت‌شونده، از این ابزار و قابلیت استفاده کرده است». همچنین در صفحه ۷۳ بیان شده است: «انقلاب صنعتی موجب افزایش قدرت اقتصادی، نظامی و سیاسی کشورهای اروپایی و در نتیجه، طغیانگری آن‌ها شد و توجه آن‌ها را به کشورهایی که نیروی انسانی، مواد اولیه یا بازار مصرف مناسبی داشتند، جلب کرد؛ به این ترتیب، بیشتر این کشورها فعالیت‌ها و رقابت‌های استعماری خود را افزایش دادند و نابرابری در سطح جهان بیشتر و بیشتر شد».

«حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» شاخص دیگری است که در کتاب مطالعات اجتماعی نهم متوسطه اول، سه مرتبه به آن اشاره شده است. این مضمون‌ها را می‌توان در «رأی‌گیری قانون اساسی»، «رأی‌گیری جمهوری اسلامی ایران در روزهای ۱۰ و ۱۱ فروردین» در صفحه ۱۰۵ و همچنین در صفحات ۱۵۱ و ۱۵۲ که به اهمیت رأی عمومی در اداره کشور اشاره شده است، یافت.

۱. سیستم مکان‌دهی جهانی

سؤال چهارم پژوهش: تا چه میزان به مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول توجه شده است؟

جدول ۵. توزیع و درصد فراوانی شاخص‌های تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول

مؤلفه	شاخص‌ها	پایه هفتم		پایه هشتم		پایه نهم		جمع
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
سیاسی	حق انتقاد به مسئولین	۱	۱۱/۱	۰	۰	۰	۰	۳/۳
	حق انتقاد به نهادهای اجتماعی	۰	۰	۱	۵/۹	۰	۰	۳/۳
	پاسخگویی نهادهای اجتماعی	۰	۰	۱	۵/۹	۰	۰	۳/۳
	اصلاح نهادهای اجتماعی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	آزادی بیان	۲	۲۲/۳	۲	۱۱/۸	۰	۰	۱۲/۱
	آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی	۳	۳۳/۴	۸	۴۷/۱	۲	۴۰	۴۱/۱
	توجه به کثرت‌گرایی سیاسی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش	۳	۳۳/۴	۴	۲۳/۵	۳	۶۰	۳۲/۲
	توجه به تشخیص و انتخاب اصلح	۰	۰	۱	۵/۹	۰	۰	۳/۳
جمع		۹	۱۰۰	۱۷	۱۰۰	۵	۱۰۰	۳۱

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، در مجموع ۳۱ مرتبه به مؤلفه تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی توجه شده است که از این میزان به ترتیب کتاب مطالعات اجتماعی هشتم با فراوانی ۱۷ و کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم با فراوانی ۹ و کتاب مطالعات نهم با فراوانی ۵ قرار دارند.

از میان شاخص‌های مؤلفه تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول، شاخص «آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی» با فراوانی ۱۳ و درصد فراوانی ۴۱/۱ درصد و شاخص «حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش» با فراوانی ۱۰ و درصد فراوانی ۳۲/۲ درصد، به ترتیب دارای بیشترین فراوانی هستند. شاخص‌های «حق انتقاد به مسئولین»، «حق انتقاد به نهادهای اجتماعی»، «پاسخ‌گویی نهادهای اجتماعی» و «توجه به تشخیص و انتخاب اصلح در انتخابات» هرکدام با فراوانی ۱ و درصد فراوانی ۳/۳ درصد، کمترین میزان فراوانی را داشتند. به شاخص‌های «اصلاح نهادهای اجتماعی» و «توجه به کثرت‌گرایی سیاسی» توجه نشده است.

سؤال پنجم پژوهش: تا چه میزان بین مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول، تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول ۶. بررسی وجود تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در

محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول

معناداری	درجه آزادی	مقدار خی دو	پایه نهم	پایه هشتم	پایه هفتم	کتاب‌ها	
						بازسازی اجتماعی	
۰,۰۲	۲	۷,۲۲	۵	۱۷	۹	فراوانی مشاهده شده	مؤلفه‌های تربیت سیاسی
			۱۰,۳	۱۰,۳	۱۰,۳	فراوانی مورد انتظار	

نتایج آزمون خی دو در جدول ۷ نشان می‌دهد که فراوانی‌های مشاهده شده با فراوانی‌های موردانتظار متفاوت است و آزمون خی دو (۷/۲۲) سطح معنادار ۰/۰۲ را نشان می‌دهد؛ بر این اساس می‌توان فرض صفر مبنی بر توزیع یکنواخت پرداختن به مؤلفه‌های تربیت سیاسی

از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی اول را رد کرد و نتیجه گرفت کتاب‌های درسی از نظر پرداختن به شاخص‌های تربیت سیاسی، به صورت منسجم به این مؤلفه پرداخته است.

۵. نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از تحلیل کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول نشان می‌دهد، در مجموع ۳۱ مرتبه به مؤلفه تربیت سیاسی با رویکرد بازسازی اجتماعی توجه شده است که میزان آن در هریک از کتاب‌های مطالعات اجتماعی متفاوت است. کتاب مطالعات اجتماعی هشتم دارای بیشترین فراوانی با ۱۷ مورد (۵۴ درصد)، کتاب مطالعات نهم دارای کمترین فراوانی با ۵ مورد (۱۶ درصد) و همچنین کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم با فراوانی ۹ مورد (۲۹ درصد)، به مؤلفه‌های تربیت سیاسی با رویکرد بازسازی اجتماعی پرداخته‌اند. به طور کلی تفسیر کمی نتایج حاکی از آن است که مؤلفان قبل از تدوین برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی، چارچوبی از مفاهیم مرتبط با تربیت سیاسی را با در نظر گرفتن قاعده توالی و عمق مفاهیم در نظر قرار نداده‌اند؛ چراکه بیش از نیمی از مفاهیم مربوط به تربیت سیاسی صرفاً در یک کتاب گنجانده شده است. یکی از اصلی‌ترین اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی، تربیت سیاسی و مدنی است؛ بنابراین، این میزان توجه ناچیز به نظر می‌رسد. این نتایج با بعضی از پژوهش‌ها در حوزه مؤلفه‌های تربیت سیاسی که از تحلیل کتاب‌های درسی به دست آمده است، همسوست؛ از جمله با پژوهش رشیدی و همکاران (۱۳۹۸) که نشان می‌دهد رویکرد غالب در کتاب‌های بررسی شده، ترویج مؤلفه‌های سیاسی و ایدئولوژیک انقلاب اسلامی است که در فرایند آن به مؤلفه‌های جمهوریت و حکمرانی خوب، کم توجهی شده و مؤلفه‌های هویت سیاسی دینی و ارزش‌های سیاسی انقلاب اسلامی پررنگ بوده و از طریق غیرت‌سازی یا معرفی و نقد ایدئولوژیک هویت‌های سیاسی غربی مدنظر قرار گرفته است. همچنین با پژوهش احمدی (۱۳۸۹) همسوست؛ مبنی

بر اینکه فعالیت‌ها برای تربیت سیاسی مطلوب یادگیرندگان مناسب نیستند و روش‌ها، سنتی و ناکارآمد هستند. همچنین مفاهیم اساسی زندگی در جوامع دموکراتیک از جمله کثرت‌گرایی فرهنگی و قومی مدنظر قرار نگرفته است و بیشتر ایدئولوژیک، محافظه‌کار و منفعل است و در تربیت سیاسی تأکید بر مفاهیم کلاسیک نظیر مشروعیت، قدرت و اقتدار است و مفاهیم جدید تربیت سیاسی مانند مدارا و آزاداندیشی کمتر مدنظر قرار گرفته است. علاوه بر این، با پژوهش رضوی و همکاران (۱۳۸۹) هم‌راستا است که نشان می‌دهد، وضعیت تربیت سیاسی در برنامه درسی دوره ابتدایی چندان مطلوب نیست. اهداف، بیشتر ناظر بر بُعد شناختی و عاطفی است و از بُعد مهارتی غفلت شده است. محتوای برنامه درسی نتوانسته است فرصت مناسبی برای تربیت سیاسی کودکان مبتنی بر اندیشه مردم‌سالاری دینی فراهم آورد و به بازنگری اساسی نیاز است.

تحلیل تک‌تک شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در این پژوهش، نشان می‌دهد که به بعضی از شاخص‌ها مثل حق تصمیم‌گیری افراد در سرنوشت سیاسی خویش و آگاهی و درک مسائل سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی تاحدودی توجه شده است، ولی به شاخص‌های انتقادگری و انتقادپذیری، اصلاح نهادهای اجتماعی و کثرت سیاسی در کشور توجهی نشده یا بسیار ضعیف بوده است؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول در توجه به مؤلفه تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی تقریباً غیرفعال‌اند. می‌توان گفت که رویکرد توجه به شاخص‌های تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی اجتماعی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره متوسطه اول، رویکردی انتخابی است که براساس سیاست‌ها و مصلحت‌هایی بعضی از شاخص‌ها را ترویج می‌کند و به بعضی از شاخص‌ها توجه نمی‌کند. همان‌طور که قبلاً هم گفته شد، بیشترین تأکید مؤلفان کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول در پرداختن به تربیت سیاسی بازسازی اجتماعی و پیاده کردن این دیدگاه در کتاب‌های درسی، بیشتر به شاخص‌های جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه کنونی و سازگاری با آن پرداخته‌اند و کمترین توجه به

شاخص‌های انتقادگری، انتقادپذیری، اصلاح نهادهای اجتماعی، کثرت‌گرایی سیاسی شده است. در واقع نوعی رویکرد محافظه‌کارانه در تربیت سیاسی از دیدگاه بازسازی مشاهده می‌شود.

کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی همان‌گونه که در اهداف این درس هم به‌طور مشخص اشاره شده است، به دنبال تربیت سیاسی دانش‌آموزان هستند؛ اما آن‌گونه که باید به مقولات مردم‌سالاری دینی و آموزش‌های موردنیاز دانش‌آموز در فرهنگ مردم‌سالار از جمله نقادی نهادهای اجتماعی و توجه به مفاهیمی همچون احزاب سیاسی و کثرت‌گرایی در کشور توجه نشده است. نتایج پژوهش با پژوهش‌های رضوی و همکاران (۱۳۸۹)، احمدی (۱۳۸۹) و رشیدی و همکاران (۱۳۹۸) هم‌راستا است. در واقع با بررسی کتاب‌های مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه می‌توان پی برد که این کتاب‌ها در ساحت تربیت سیاسی، بیشتر به دنبال جامعه‌پذیرکردن دانش‌آموز بوده‌اند؛ به عبارت دیگر، کتاب‌های درسی فرض را بر مطلوبیت وضع موجود سیاسی گذاشته‌اند و عمدتاً به توصیف نهادها و شیوه مشارکت یادگیرندگان در وضعیت کنونی پرداخته‌اند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که با رویکرد بازسازی اجتماعی مبتنی بر مردم‌سالاری دینی، کتاب‌های درسی باید به دو نکته اساسی توجه کنند: اول اینکه علاوه بر توصیف نهادی‌های سیاسی و اجتماعی جامعه به دیدگاه‌های اصلاحی مطرح برای بهبود آن‌ها در برنامه درسی توجه کنند؛ دوم اینکه در فرایند برنامه درسی به دانش‌آموز نقش فعالانه‌تری دهند؛ به عبارتی برنامه درسی مطالعات اجتماعی باید در پی ساختن دانش‌آموزانی کنشگر و فعال باشد تا بتوانند در آینده نظام اجتماعی سیاسی که در آن زیست می‌کنند، نقش پررنگی داشته باشند.

کتابنامه

۱. اپل، م. (۱۳۹۵). آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟ (ن. میرزا بیگی، مترجم). تهران: آگاه.

۲. احمدی، پ.، و مختاری، ر. (۱۳۹۸). جایگاه مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در تصاویر کتب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه. اجلاس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش، تهران.
۳. احمدی، غ. ع.، عصاره، ع.، و امینی، ز. (۱۳۹۷). تبیین مراحل تعلیم و تربیت سیاسی (گذرگاه سیاست پذیری) بر مبنای مراحل رشد شناختی با تأکید بر دوره‌های تحصیلی. فصلنامه دانش سیاسی، ۱۴(۱)، ۲۳-۶۰.
۴. امامی میبدی، ا.، و میر محمدی میبدی، س. م. (۱۳۹۳). بررسی فقهی انتخاب اصلح و صالح مقبول. معرفت سیاسی، ۱۱(۱)، ۸۲-۶۱.
۵. امیری، ف.، و فقیهی، ع. ر. (۱۴۰۰). بررسی تربیت اجتماعی سیاسی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۲(۴)، ۱۱۵-۱۴۲.
۶. اوزمن، ه.، و اوکراور، م. (۱۳۸۷). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت (نظریه بازسازی و تعلیم و تربیت) (ع. ضرابی، مترجم). تهران: مؤسسه امام خمینی.
۷. برزگر، ر.، کریمی، م. ح.، سردارنیا، خ.، و مزیدی، م. (۱۳۹۷). تربیت سیاسی: اهداف، سازوکارها و بایسته‌های روشی آن. رهیافت‌های سیاسی بین‌المللی، ۱۰(۳)، ۳۱-۱۰.
۸. بهمئی، ل.، مرعشی، س. م.، پاک‌سرشت، م. ج.، و صفایی مقدم، م. (۱۳۹۴). آیا بازسازی اجتماعی و فرهنگی وظیفه مدرسه است؟ بررسی تحلیلی دیدگاه بازسازی گرایان اجتماعی. علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۳(۱)، ۲۸-۵.
۹. جعفری فر، س.، و ترابی، م. (۱۴۰۱). آینده پژوهی تربیت سیاسی-اجتماعی دانش‌آموزان براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سیاست پژوهی ایرانی (سپهر سیاست سابق)، ۸(۲۸)، ۹۵-۱۱۶.
۱۰. دهقانی، م. (۱۳۹۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی برای دوره راهنمایی تحصیلی (رساله دکتری منتشر نشده). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
۱۱. ذاکری، م.، اسدی، ا.، و لطفی، ه. (۱۳۹۰). تبیین الگوی پاسخگویی و نظارت بر نظام اداری در حکومت علوی از منظر رابطه بوروکراسی و دموکراسی. خط‌مشی‌گذاری عمومی در مدیریت، ۲(۴)، ۱۸-۱.

۱۲. ذهبیون، ش.، یوسفی، ع. ر.، و یارمحمدیان، م. ح. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره دبیرستان به لحاظ توجه به مفاهیم تربیت شهروندی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۲۳)، ۱۳۶-۱۴۷.
۱۳. رشیدی، ا.، اختیاری امیری، ر.، و سیف‌الله زاده، س. (۱۳۹۸). تحلیل مؤلفه‌های جامعه‌پذیری سیاسی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه (مورد پژوهی کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی در رشته علوم انسانی). جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۶(۱۴)، ۲۳۱-۲۰۷.
۱۴. رضوی، ع.، ملکی، ح.، عباس‌پور، ع.، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۸۹). بررسی تربیت سیاسی در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی، روان‌شناسی تربیتی، ۶(۱۶)، ۵۸-۱۹.
۱۵. شعاری نژاد، ع. ا. (۱۳۸۳). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
۱۶. شفیعی، ح. (۱۳۸۹). چگونگی دستیابی به یک انتخاب صحیح. رشد آموزش علوم اجتماعی، ۱۳(۳)، ۲۰-۱.
۱۷. شمشیری، ب.، و ایزدپناه، ا. (۱۳۹۲). امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی. مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۸۸-۶۷.
۱۸. صادقی، ع. ر. (۱۳۹۴). نقد نظریه برنامه درسی بازسازی اجتماعی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۱)، ۹۲-۶۷.
۱۹. صحرائین، ا.، هاشمی، س. ا.، قلتاش، ع.، و رنجبر، م. (۱۳۹۹). تبیین مبانی تربیت سیاسی و اجتماعی اندیشه‌های جان دیویی و استاد مطهری در تربیت شهروندی. فصلنامه تربیتی، ۱۵(۶۲)، ۲۴-۱.
۲۰. عباس‌زاده، م.، و سوری، ف. (۱۳۹۲). کثرت‌گرایی سیاسی: میان نظریه و واقعیت، پژوهش علوم سیاسی، ۱۳(۱۳)، ۷۱-۵۳.
۲۱. علاقه‌بند، ع. (۱۳۹۵). تهران: نشر روان.
۲۲. علمی، م. (۱۳۸۷). جنسیت، آگاهی سیاسی و مشارکت سیاسی دانشجویان. زن و مطالعه خانواده، ۱، ۱۵۶-۱۳۷.
۲۳. فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۴). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران‌زمین.

۲۴. فیضی، ط.، و زارع، ر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی میان تمرکززدایی اداری و حاکمیت عمومی با تأثیر دو متغیر پاسخگویی و اعتماد عمومی (مورد مطالعه سازمان دولتی استان فارس). مدیریت سازمان‌های دولتی، ۳(۱۱)، ۸-۲۶.
۲۵. قادری، ک. (۱۳۹۵). نقش سرمایه اجتماعی در ارتقای مسئولیت پاسخگویی مدیران بخش عمومی. حسابداری دولتی، ۳(۲)، ۳۱-۴۲.
۲۶. کریمی، م. ح.، مرزوقی، ر.، محمدی، م.، مزیدی، م.، و تقوی نسب، ن. (۱۳۹۸). بررسی الزامات تعلیم و تربیت از منظر رویکرد آینده‌گرایی با توجه به اسناد توسعه جمهوری اسلامی ایران، تعلیم و تربیت، ۲۸، ۱۴۳-۱۴۹.
۲۷. گوتهک، ج. (۱۳۹۲). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (م. ج. پاک‌سرشت، مترجم). تهران: سمت.
۲۸. مرزوقی، ر. ا. (۱۳۸۴). تربیت مدنی از دیدگاه اسلام: رویکردی به پرورش سیاسی. تربیت اسلامی، ۱(۱)، ۹۳-۱۰۸.
۲۹. مرزوقی، ر. ا. و منصور، س. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر جهت‌گیری جنسیتی، زن در توسعه و سیاست، ۱۳(۴)، ۴۶۹-۴۸۵.
۳۰. مسعودنیا، ح.، مرادی، گ.، و محمدی‌فر، ن. (۱۳۸۸). تأثیر آگاهی سیاسی دانشجویان بر تغییر نگرش آن‌ها نسبت به مشروعیت نظام سیاسی بر اساس نظریه ویر: مورد مطالعه دانشگاه اصفهان. پژوهشنامه علوم سیاسی، ۱۶، ۲۰۱-۲۳۰.
۳۱. ملکی، ح. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: پیام.
۳۲. ملکی، ح. (۱۳۸۶). مقدمات برنامه‌ریزی درسی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
۳۳. ملکی‌پور، ا.، جوادی‌ارجمند، م. ج.، بشرویه‌نژاد کریمی، ح.، و زیباکلام، ص. (۱۳۹۷). تأملی در سیاست‌گذاری آموزشی در علوم سیاسی؛ با تأکید بر تحلیل ایدئولوژی‌های برنامه درسی دانشجویان، علوم سیاسی، ۱۳(۳)، ۱۵۶-۱۳۵.
۳۴. مهرمحمدی، م. (۱۳۷۰). دیدگاه‌های برنامه درسی و مدل‌های تدریس در جستجوی یک رابطه منطقی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۶، ۵۲-۷۵.
۳۵. نقیب زاده، م. (۱۳۹۰). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری

۳۶. نلر، جی. اف. (۱۳۹۱). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش* (ف. بازرگان دیلمقانی، مترجم). تهران: سمت.

۳۷. نیلی احمدآبادی، م.ر.، موسوی، س.، و موسوی ندوشن، ف. س. (۱۳۹۳). بررسی میزان سواد سیاسی و اجتماعی شهروندان بزرگسال شهر اصفهان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۵ (۵۴)، ۶۰-۵۰.

۳۸. هاشمی، س. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی رشته علوم انسانی بر اساس مؤلفه آموزش صلح. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۵ (۴)، ۸۳-۱۰۴.

۳۹. یوسف‌زاده، م. ر.، و شاه‌مرادی، م. (۱۳۹۹). ارائه مدل برنامه درسی تربیت سیاسی بر اساس ساحت تربیت اجتماعی-سیاسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۵ (۱)، ۱۷۳-۲۰۶.

40. Aktan, S. (2021). Waking up to the dawn of a new era: Reconceptualization of curriculum post Covid-19. *Prospects*, 51, 205-217.
41. Bussler, D. (2010). *Some basic tenets of educational reconstruction*. San Francisco: Caddo Gap Press.
42. Datzberger, S., & Le Mat, M. L. (2019). Schools as change agents? Education and individual political agency in Uganda. *International Journal of Educational Development*, 67, 18-28.
43. Davies, I., Mizuyama, M., Ikeno, N., Parmenter, L., & Mori, Ch. (2013). Political literacy in Japan and England. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 163-173.
44. Freire, P (1998). *Teacher as cultural workers: letters to those who dare teach*. New York: Press Boulder Co.
45. Gallard Martínez, A. J., & Chapman, A. (2023). Reconceptualization of borderlands, borders, and spaces within a multi-theoretical perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 18, 299-308.
46. George, S., & Hughes, A. (1983). Against boredom in political education. *International Journal of Political Education*, 6(3),
47. Košir, S., & Lakshminarayanan, R. (2021). Inclusion of generations of human rights' in social science textbooks. *International Journal of Educational Development*, 80, 102295.
48. Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. New York & London: Cassell.
49. Miller, J. (1983). *The educational spectrum: orientation to curriculum*. New York: Longman.

50. Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
51. Schiro, M. S. (2007). *Curriculum theory: Conflicting visions and Enduring concerns*. California: Thousand oaks.
52. Sonia, E. M. (2010). *Depicting teaching teacher's roles in school*. New York.
53. Stephens, G. (2023). It's because of community meeting: Toward a responsive reconceptualization of social emotional learning. *Educational Action Research*, 31(2), 230-247.